

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**

**CURSO DE HISTÓRIA**

**BRUNA CORRÊA DE OLIVEIRA**

**HISTÓRIA E IMAGEM: AS REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS  
DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 1970 E 1980.**

**CRICIUMA, DEZEMBRO DE 2010.**

**BRUNA CORRÊA DE OLIVEIRA**

**HISTÓRIA E IMAGEM: AS REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS  
DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1970 E 1980.**

Trabalho de conclusão de Curso, apresentado  
para obtenção do grau de licenciada e bacharel,  
no Curso de História da Universidade do Extremo  
Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. MSc. Paulo Sérgio Osório.

**CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2010.**

**BRUNA CORRÊA DE OLIVEIRA**

**HISTÓRIA E IMAGEM: AS REPRESENTAÇÕES ICONOGRÁFICAS  
DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 1970 E 1980.**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela  
Banca Examinadora para obtenção do Grau de  
Licenciatura e Bacharelado no Curso de História da  
Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC,  
com Linha de Pesquisa em História Cultural.

Criciúma, 10 de Dezembro de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Msc. Paulo Sérgio Osório – UNESC – Orientador

Prof. Msc. Marcelo Pastafiglia – UNESC

Prof. Esp. Maris Denski - UNESC

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, pelo conforto Espiritual nos momentos difíceis.

Aos meus pais que me ajudaram quanto pensei em desistir, sempre me ajudando com seus sábios conselhos para sempre continuar por mais que o caminho tenha muitos obstáculos, foi através do amor deles que obtive forças de permanecer com esforço seguindo. Ao meu companheiro pela sua paciência.

Também agradeço á um casal especial Marisa e Gildo que muito me ajudaram para concretizar meu sonho, em que sempre estavam dispostos a me ajudar com grande humildade e sabedoria.

Todos esses agradecimentos serão eternos. De pessoas que fizeram parte da minha História.

**“Quando se proclamou que a Biblioteca abarcava todos os livros, a primeira impressão foi de extravagante felicidade. Todos os homens sentiram-se proprietários de um tesouro inato e secreto”. Que é um livro, se não o abrimos?**

**Jorge Luiz Borges**

## RESUMO

A pesquisa desenvolve uma discussão acerca de aspectos gerais da estrutura do livro didático no Brasil por meio da compreensão do sistema educacional na disciplina de história. Tal análise consiste na problematização dos livros didáticos de História das décadas de 1970 e 1980, sendo que o escopo deste trabalho foi perceber como as obras de Debret estão sendo representadas nos conteúdos que abordam a História do Brasil. O estudo demonstrou através da investigação documental uma maior compreensão das relações entre o texto escrito e a imagem, o que nos possibilitará entender a importância como um método de ensino aprendizagem da disciplina de História.

**Palavras-chave:** Livro didático, disciplina de história, Escravidão, imagens.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES.

Figura 1 – Certidão de aprovação de livro didático sob o ponto de vista da moral e civismo.....	18
Figura 2 – Escoteiros e o sentimento patriótico (Educação Moral e Cívica).....	21
Figura 3 – Capa do livro didático “História do Brasil” de Luciano Ramos de 1977.....	28
Figura 4 – Capa do livro didático “História do Brasil” de Ládmo Valuce de 1979.....	29
Figura 5 – Imagem do livro de Ládmo Valuce.....	30
Figura 6 – Capa do livro didático “História do Brasil” de Elza Nadai e Joana Neves de 1985.....	30
Figura 7 – Capa do livro didático “História do Brasil” de Osvaldo Souza de 1987.....	31
Figura 8 – “Índios soldados escoltando selvagens” obra de Debret 1º TOMO.....	33
Figura 9 – A obra de Debret (figura 08) no livro didático.....	34
Figura 10 – “Família de um chefe Camacã preparando-se para uma festa” obra de Debret 1º TOMO.....	36
Figura 11 – A obra de Debret (figura 10) no livro didático.....	38
Figura 12 – “Execução do castigo de açoite” obra de Debret 2º TOMO.....	40
Figura 13 – A obra de Debret (figura 12) no livro didático.....	42
Figura 14 – “Mulata a caminho do campo para passar as festas de natal” obra de Debret 3º Tomo.....	43
Figura 15 – A obra de Debret (figura 14) no livro didático.....	44

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL ..</b>	<b>11</b>
<b>2.1 HISTÓRIA E IMAGEM.....</b>	<b>22</b>
<b>3 AS ICONOGRAFIAS DE DEBRET NOS LIVRO DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1970 E 1980 .....</b>	<b>26</b>
<b>3.1 DESCRIÇÃO DAS OBRAS PESQUISADAS .....</b>	<b>28</b>
<b>3.2 O(S) ÍNDIO(S) DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS DA DÉCADA DE 1970 E 1980 .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3 A AFRICANIDADE NOS RETRATOS DE DEBRET NOS LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>40</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
<b>5 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Através da experiência do estágio supervisionado do Curso de História, tive a oportunidade de analisar a estrutura do livro didático, focalizando as imagens nelas representadas, sendo que as imagens chamavam minha atenção desde quando estudava no ensino fundamental e médio, em que não tenho lembranças de professores que utilizavam as imagens como linguagem de ensino e somente na Universidade teve a oportunidade de problematizar e analisar a importância da iconografia no ensino. As imagens contidas nos livros didáticos de História muito contribuem para o ensino de História quando bem trabalhadas e discutidas. Mas são pouco utilizadas pelos docentes, prevalecendo os textos escritos, que na maioria das vezes são o único meio de expor o conhecimento histórico. As iconografias são muitas vezes representadas como meras ilustrações complementando os textos escritos.

A falta de comunicação não está apenas entre o livro didático e a imagem, mas principalmente entre a imagem e o professor. Mas para entender o papel das imagens no ensino, é necessário compreender a construção histórica do livro didático.

A pesquisa se propõe a contribuir com o entendimento tanto da disciplina de História quanto dos livros didáticos, para assim compreender o papel das imagens nos materiais pedagógicos.

No primeiro capítulo “Aspectos Históricos da História do livro didático no Brasil”, são apresentados temas que abordam alguns aspectos sobre a construção dos materiais pedagógicos e suas relações com o ensino de história; imagem e história; as imagens nos livros didáticos; a utilização dos livros didáticos como objeto de expressões ideológicas econômicas, políticas e sociais. O método de análise foi de obras historiográficas, seguindo uma linha teórica de livros de autoria de autores (as): Kátia Abud (2002), Sandra Pesavento (2005), Lilia Schwarcz (2002), Mariane Marcelino (2009), Peter Burke (2004), Kalina Silva (2005), Alberto Manguel (2001), Maria Shimidit (2004), Marlene Cainelli (2004), Boris Kossoy (1989), tendo com referencial teórico a autora Circe Bittencourt (2002) e Eduardo França Paiva (2006). A pesquisa tem como objetivo de demonstrar que a imagem é um

instrumento de linguagem – proposta na Nova História – para a construção do crescimento do conhecimento histórico.

No segundo capítulo a análise consiste nas imagens do artista Jean Baptiste Debret, que contribuiu para a história do Brasil através de suas obras do cotidiano brasileiro no século XIX, nele procurei problematizar as relações entre as imagens deste artista com os textos escritos, focalizando no seguinte problema: Como os livros didáticos da década de 1970 e 1980 utilizaram as obras de Debret no ensino de história no período que abordam a escravidão no Brasil?

Os livros didáticos utilizados para a análise foram: “História do Brasil” de Luciano Ramos de 1977, “História do Brasil: Império e República” de Ladmo Valuce de 1979, “História do Brasil: da Colônia á República” das autoras Elza Nadai e Joana Neves dos anos de 1985 e “História do Brasil” de Osvaldo R. de Souza de 1987, sendo que as obras de Debret utilizadas para dar objetivo na análise da relação entre texto e imagem foram: “Índios soldados escoltando selvagens”(1º TOMO), “Família de um Chefe Camacã preparando-se para uma festa”(1º TOMO), “Execução do castigo de açoite” (2º TOMO) e “Mulata a caminho do campo para passar as festas de Natal” (3ºTOMO), os critérios de escolha das imagens está relacionada ao fato de que essas imagens são encontradas com frequência nos materiais pedagógicos.

Para a constituição da pesquisa foram utilizados os referenciais teóricos da análise das Pranchas de Debret (TOMO 1º, 2º e 3º), os autores Kaline e Maciel Henrique Silva (2005) e Maria Almeida (2009). A análise tem por objetivo compreender a utilização das obras de Debret no contexto histórico e as representações que as mesmas propõem para ensinar História na sala de aula como um método de ensino aprendizagem dos alunos.

## **2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.**

O presente estudo tem por objetivo, compreender o papel da iconografia nos livros didáticos de história da década de 1970 e 1980, através das pinturas realizadas por Debret no século XIX, no qual aparecem frequentemente nos conteúdos relacionados à História do Brasil. Para compreender a relação entre História e Imagens nos livros didáticos da década de 1970 e 1980, é preciso refletir sobre alguns aspectos históricos na construção desses materiais pedagógicos e as relações que estabelecem com o ensino de história.

O ensino da disciplina de história, juntamente com suas propostas curriculares, vem sendo frequentemente debatidas e elaboradas por profissionais de diversos setores educacionais e universitários nos últimos quarenta anos. Nesses encontros os temas discutidos estão relacionados à teoria da Nova História Cultural, no qual elaboram mudanças no campo pedagógico. Para estes educadores o ensino tradicional é um método que não contribui para o desenvolvimento da capacidade de ensino dos alunos de refletirem os conteúdos por eles trabalhados. No método tradicional os professores utilizam como recursos de ensino somente o quadro, o livro didático e a voz, não explicitando os objetivos e os valores que cada conteúdo pode oferecer para o aprendizado dos alunos.

Por outro lado a teoria da Nova História Cultural defendeu que o professor/historiador tem a possibilidade de utilizar em suas aulas novos documentos, além dos representados em textos, como os iconográficos. O professor pode apropriar-se das imagens apresentadas nos livros didáticos, tornando-as um importante componente para auxiliá-los no processo de ensino da disciplina de história.

Mas o uso do livro didático também vem sendo discutido frequentemente por docentes. Há professores que recusam utilizar os livros didáticos, colocando-os como um dos principais componentes da precariedade em que se encontra a educação, pelo fato de que os conteúdos são explicitados de forma simples e resumida não problematizando os aspectos e os contextos históricos, tornando o ensino aprendizado do aluno insuficiente e superficial. E há professores que se posicionam positivamente, pelo auxílio que oferecem no cotidiano escolar. É preciso entender que o uso do livro didático no ensino não serve somente como base de auxílio, mas também como “mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado por professores”

(BITTENCOURT, 2002, p. 72). Tal material não está limitado somente em seu papel de exteriorizar temas e fatos históricos, mas possuem valores que englobam os setores econômicos, políticos e culturais, e que o professor, ao trabalhar com o livro didático, precisa problematizar o conteúdo que está ensinando aos alunos e não ficar limitado somente no que o material pedagógico está relatando.

Para a análise da relação entre História e Imagem no livro didático, é preciso compreender como a disciplina de História foi constituída nas escolas brasileiras a partir do século XIX, pois neste período tal material pedagógico passou a ser utilizado em diversos níveis de ensino e tipos de salas de aulas.

A disciplina de história nas escolas e na academia, no Brasil, efetivou-se em 1837 no Colégio D. Pedro II, sob a regência de Araújo Lima. Neste mesmo contexto histórico foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), sendo seus principais membros professores do Colégio D. Pedro II. Para Kátia Abud (2002, p.30) o Pedro II como era conhecido o Colégio, foi criado para ensinar filhos da classe nobre da corte do Rio de Janeiro, que eram formados para exercer o poder. Por outro lado os membros educadores do IHGB tinham por objetivo construir a história da identidade da nação, glorificando a pátria e o nacionalismo brasileiro.

Mas antes de compreender a história do Brasil narradas com fatos e heróis é preciso refletir sobre a importância da influência francesa e o culturalismo alemão no sistema historiográfico dos membros do IHGB, pois se eles influenciaram a historiografia brasileira, também receberam influências externas para constituir a história do povo brasileiro, sendo que tal influência podem ser entendidas com a análise que Sandra Pesavento (2005). Na metade do século XIX, houve o interesse de produzir histórias que formassem a identidade nacional. De acordo com Pesavento (2005, p. 19) os estudiosos centralizaram suas ideologias no qual

[...] fossem atrás da captura do espírito do povo, da alma das nações, que recuperassem os heróis com seus grandes feitos e que registrassem a saga da construção de cada Estado, a demonstrar que o germe da identidade nacional já estava presente naquele tempo das origens [...]

A autora Sandra Pesavento (2005) faz o percurso de trabalhos realizados por pesquisadores, filósofos, historiadores, psicanalistas, entre outros intelectuais que incentivaram a construção da Nova História Cultural. Entre eles destaca Jules Michelet um dos fundadores da concepção de identidade Nacional que procurou identificar o povo como

agente fundamental da história de seu país, “resgatando” nos documentos oficiais – não somente os fatos – mas as sensibilidades e sentimentos das massas.

Por outro lado Pesavento (2005) destaca o culturalismo alemão no qual apresenta o rompimento do tempo linear de Jacob Burckhart que incluiu na historiografia aspectos da sociedade principalmente o político; Ranke no qual exalta o documento como fundamental vínculo para atingir a verdade da história negando ligações com fatos ao longo tempo. Em outra linha ela destaca Wilhelm Dilthey que trabalha com o conceito do “Outro”, em que é preciso compreender a cultura do antigo superando a distancia temporal. Os intelectuais apresentados por Pesavento estavam motivados pela busca do passado, para compreender aspectos sociais presentes de sua época. Ao compreender algumas das características da história cultural, pode-se relacioná-la com as concepções utilizadas pelos os membros do IHGB que utilizaram o método de estudo da dimensão cultural para formularem e encontrar as raízes da nacionalidade brasileira. Assim este novo grupo de estudos, com tendências, questões e interesses inovadores, necessitava “escrever” a história do Brasil.

Neste momento a História como disciplina enfatizou seu papel ideológico de ensinar a construção de um país procurando dar a evolução por meio da identidade social, cultural e econômica. O IHGB tinha como principal objetivo “*colligir, methodizar e guardar* documentos, fatos e nomes, para assim compor uma história nacional para este vasto país carente de delimitações não só territoriais” (SCHWARCZ, 1993, p. 99). A história contada iniciou sendo construída pelas classes dominantes que eram membros do IHGB. Para se legitimarem como instituição responsável da produção historiográfica do conhecimento histórico era necessária para este “Novo Ensino” escrever a história do Brasil para ensinar nas escolas.

Com a necessidade de ensinar a história do Brasil, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro em 1843 promoveu o concurso para os letrados da época, no qual Von Martius venceu ao escrever sua monografia em que discutia a influência das três raças: o branco, o negro e o índio, para a construção da identidade do povo brasileiro. Kátia Abud (2002, p.30) apresenta algumas características de como Martius escreveu a história do Brasil:

[...] o papel dos portugueses no descobrimento e colonização, compreendido somente em conexão com suas façanhas marítimas, comerciais e guerreiras. Foi Martius também quem lembrou que não se poderia perder de vista o desenvolvimento civil e legislativo e os movimentos do comércio internacional. Apontou para a importância da transferência para o Brasil das instituições municipais portuguesas e o desenvolvimento que tais instituições tiveram. Destacou

o papel dos jesuítas na catequese e na colonização e a importância de se estudar as relações entre Igreja Católica e a Monarquia.

Através da pesquisa de Katia Abud (2002, p. 28 – 41) pode-se compreender a imagem e o papel social do índio e do negro nos materiais pedagógicos, representados como grupos oprimidos da sociedade em que viviam mesmo estes tendo seu papel importante para a construção da identidade brasileira. Percebe-se que a história escrita por Von Martius, refere-se ao índio como um símbolo nacional brasileiro e que com a catequização realizada pelos Jesuítas poderiam ser civilizados e fazer parte da sociedade. Já os negros na história do Brasil, por possuir uma cultura diversificada, percorrem por vários caminhos no ensino e diferentes formas de representações, mas sempre colocados como sujeitos incapazes de se integrarem na sociedade em que viviam. Estas representações explicativas foram incorporadas com rigor no Colégio D. Pedro II, no qual fortificavam para alunos da classe nobre, os estereótipos do multiculturalismo brasileiro, formulando a afirmação do homem branco europeu diante dos demais grupos étnicos.

Sendo que umas das características que podemos perceber nos livros didáticos, são as formulações estabelecidas sobre o outro e as discussões de quem nós somos. Desde o início, a utilização do livro didático no ensino demonstra a questão racial, ao estabelecer conceitos e visões sobre o índio e o negro. Esta forma de ensinar a história do Brasil permaneceu até 1931.

O Colégio D. Pedro II até 1931 era o único responsável pela conclusão do curso secundário e como escola modelo para elaboração dos programas curriculares brasileiros. Com a retomada do conceito de Estado Nacional em 1931, houve a preocupação de renovar as explicações sobre identidade do povo brasileiro, sendo que neste momento os programas curriculares foram ampliados pela Reforma Francisco Campos. Na década de 1930 a educação ganhou novo caráter social e pedagógico com a Reforma Francisco Campos e com as novas tendências francesas. A presença francesa e suas propostas curriculares por muito tempo tiveram forte rigor no ensino do Brasil, não somente por adotar suas propostas curriculares, mas também por as editoras brasileiras e francesas terem relações comerciais, no qual a maioria dos livros didáticos brasileiros foram impressos na França até meados de 1930.

A autora Circe Bittencourt (2002) em sua pesquisa aponta que os pesquisadores franceses são os que mais se preocupam com as imagens nos livros didáticos e que no Brasil esta preocupação com as imagens nos materiais pedagógicos teve grande influência no ensino. Os pesquisadores em seus trabalhos recuperavam acervos iconográficos encontrados em

manuais escolares do século XIX e início XX que constituía na história vista de cima, imagens que incorporavam naquele contexto a memória histórica, em que procuravam caracterizar experiências do acontecido, sendo esta uma forma de concretizar aos alunos uma representação do tempo histórico de experiências anteriores à sua época.

Os programas curriculares já não estavam mais limitados ao Pedro II, neste momento a unificação dos programas curriculares estava presente em todas as escolas autorizadas pelo Ministério, sendo das redes municipais, particulares ou associações. Em 1938 foram criadas políticas do livro didático, no qual foram apoiadas pelo o Instituto Nacional do Livro (INL) em que legitimou este material pedagógico e sua distribuição por todo o país. A partir de 1945 o Governo consolida ao docente a escolha do livro didático para serem utilizados nas salas de aulas, com a legislação sobre como se deve utilizar e importar este material por Decreto-Lei nº 8460. Neste momento os profissionais da educação tiveram um pouco mais de liberdade diante da escolha do material que utilizariam em sala de aula, mas os conteúdos neles administrados permaneceram de caráter ideológico em que os membros do Colégio Pedro II se referiam aos grupos étnicos. Porém o Colégio mesmo não sendo mais o único responsável pelos programas curriculares, permaneceu a estrutura por eles ensinada sobre o índio e o negro.

As políticas do livro didático foram necessárias principalmente por tornar a escrita desses materiais mais acessíveis para os alunos, pois a partir de 1950, o ensino não estava mais direcionado somente para alunos da classe nobre e média, neste momento grupos sociais de outras classes trabalhadoras freqüentavam as salas de aulas, entrando alunos de diversas idades, culturas e identidades.

Para compreender o rumo do ensino de história e do livro didático é preciso compreender as perspectivas políticas dos governantes durante a ditadura militar de 1964 e os métodos por eles utilizados na educação. As mudanças que estavam ocorrendo no ensino através das influências francesas foram impedidas de continuarem, pois neste período a história tradicional abordava com intensidade a exaltação de heróis nacionais, o civismo e o patriotismo. Na década de 1960 a educação tinha como principal objetivo constituir uma população patriótica, nos quais homens e mulheres foram capacitados para o mercado de trabalho. A especialização e os certificados em que comprovem a habilidade científica de cada um começaram a ser exigidos para conseguirem empregos. Pois desde 1950, muitas famílias rurais imigraram para a cidade em busca de uma vida melhor, o mercado de trabalho

ficou competitivo, a procura era maior que a oferta, para conseguirem empregos que antes não precisavam de comprovação de certificados, ser diplomados facilitava a efetivação do trabalhador tanto em empresas quanto no ensino.

Mas em 1964 com a “derrubada” de João Goulart, o poder foi ocupado por Castello Branco tornando o país repressivo e controlador. Sendo que no ensino os livros didáticos tornaram-se um dos principais meios para o uso de mecanismos do controle do Estado. Na pesquisa de Mariane Amboni Marcelino (2009, p. 10 – 18) especialista em história de ensino e linguagens, pode-se compreender as estratégias usadas pelos militares, tanto no ensino de história quanto na construção do livro didático. Em seu estudo a autora relata a vigilância e as limitações impostas aos professores de história pelo fato de estarem diretamente ligado aos acontecimentos políticos do país, tendo suas disciplinas reduzidas para outras disciplinas como a educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Tais mecanismos de vigilância estavam ligados na tentativa impedir o pensamento crítico dos professores e dos alunos, pois nos temas que relacionavam a cidadania, através da reflexão sobre a sociedade em que estes alunos estavam vivenciando, se apontados como autoritária, poderia prejudicar as estratégias de autoritarismo que o governo vinha fazendo.

A seguinte citação de Marcelino demonstra algumas características que ocorreu na disciplina de história em 1964:

[...] combinada com medidas de restrições e á atuação dos professores e com redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do estado autoritário, medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. a reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência de órgãos públicos, tecnicamente para os fins que se adequassem aquela Doutrina. (FONSECA, 1993 apud MARCELINO, 2003, p. 56)

O nacionalismo e o autoritarismo caminhavam juntos no ensino. Em 1968 o regime autoritário com a presidência de Costa e Silva chegou ao seu extremo com o Ato Institucional nº 5 compreendendo-o como:

[...] ponto culminante da legislação autoritária e do autoritarismo, porque suspende os direitos civis comuns, delega ao presidente a competência para cassar mandatos e direitos políticos e de fato fazer os atos de governo o que quiser e como quiser. (MARCELINO, 2009, p.11)



Segundo Marcelino houve quase uma completa paralisação do Movimento Popular de denuncia, sendo quase todas as formas de oposição clandestinas. Tais controles fortificaram-se em 1969, quando a Junta Militar escolheu para a presidência o general Emílio Garrastazu Médici, sendo seu governo duro e repressivo conhecido como “anos de Chumbo”. Neste momento a política de censura a todas as manifestações artísticas foram executadas havendo muitos políticos, professores, artistas, músicos e escritores torturados, presos, mortos e exilados do país.

A pesquisa de Mariane Marcelino traz uma autorização do governo para a circulação dos livros didáticos. A autora relata que neste momento os professores tinham que escolher o livro didático que o governo autorizasse, pois estes estavam de acordo com os objetivos ditatoriais, estabelecendo na educação disciplinas como Moral e Cívica, com o objetivo de estabelecer aos alunos como deveriam agir na sociedade. Os conteúdos temáticos eram apresentados em textos cívicos, familiares e religiosos, através destes mesmos textos apresentavam os comunistas como revolucionários irresponsáveis. Para os militares a busca por Deus evitava críticas da população ao governo, pois ajudaria a manter a ordem das ações não realizadas do povo, segundo os militares, através da “religião todas as manifestações representam pecado e maldade” (MARCELINO, 2009, p. 19 – 30).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

CERTIDÃO

APPROVAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS SOB O PONTO

DE VISTA DA MORAL E CIVISMO

(Art. 6º, letra e do Decreto-Lei nº 858/68 de 12.02.68 e § 1º do art. 10, do Decreto nº 68.055, de 14.01.71 - D.O.U. de 15.01.71)

HOMOLOGAÇÃO DE PARECER

CERTIFICO, a pedido da GRÁFICA EDITORA MICHALANY S.A. que no Diário Oficial da União, de 18 de junho de 1973, consta a homologação e seguir transcrita do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura: "PROCESSO nº 1.168-858 003 156/73 - COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO - Nos termos e para os efeitos do § 1º do artigo 10, do Decreto nº 68.055, de 14 de janeiro de 1971, HOMOLOGO o Parecer da Comissão Nacional de Moral e Civismo, favorável à aprovação do trabalho, em quatro volumes, intitulado: "ENCICLOPÉDIA DO MEU BRASIL", de autoria dos Professores MICHALANY e CÍRO DE MOURA RANOS (Ficha nº 32/72-CIMO), do ponto de vista da moral e do civismo. Brasília, 21 de maio de 1973 - Juntas G. Figueiredo. E, para constar, eu, *Alma Albertina de Castro Figueiredo*, Secretária Geral da Comissão Nacional de Moral e Civismo, lavrei a presente CERTIDÃO, que val por mim datada e assinada.

Rio de Janeiro, 22 de julho de 1973

*Alma Figueiredo*

Alma Albertina de Castro Figueiredo

Secretária Geral da CNM

Matrícula - TSEE nº 1.213.855

A partir de 1974 Ernesto Geisel assumiu a presidência anunciando um processo gradual e lento rumo à democracia. Durante seu governo ocorreu mudanças nos espaços políticos, econômicos, sociais e educacionais, abrindo espaços para a política de esquerda. Mas somente em 1978, que o processo de abertura democrática tornou-se mais intenso, sendo que os partidos políticos começaram a funcionar normalmente. No ensino, professores de todos os níveis educacionais começaram a debaterem sobre o papel da disciplina de história e geografia nas diretrizes curriculares, sendo que estes encontros, foram realizados dentro das escolas em que lecionavam colocando novas questões sobre como ensinar história através das tendências francesas no campo historiográfico e pedagógico

Por meio das discussões realizadas por educadores para ensinar história através das perspectivas da Nova História, a imagem como método de ensino, foi encontrando seu espaço, sendo uma nova linguagem de ensino na construção do conhecimento histórico. No processo de redemocratização política, social, econômica e educacional, no fim da década de 1970, muitos professores se envolveram em lutas pelo o fim da disciplina dos Estudos Sociais para assim retornar o espaço que a disciplina de história havia perdido. No ensino foi sendo resgatadas as tendências francesas que foram impedidas de continuarem durante o regime militar, havendo a ampliação de fontes e objetos de pesquisa. Os ideais marxistas que eram discutidos desde o século XIX, no qual ganhou maior proporção com o movimento da Escola dos Annales em que iniciou 1929 através das perspectivas historiográficas dos historiadores Lucien Febvre, Marco Bloch, Fernand Braudel e Jacques Le Goff, proporcionou aos docentes o estudo das classes sociais e a vida cotidiana de grupos étnicos rompendo gradualmente com a história contada tradicionalmente.

Este processo de rompimento com a história tradicional não aconteceu de imediato, mesmo com as novas propostas nas metodologias de ensino e na estrutura do livro didático, ainda permanecia a tendência tradicional, próprio da cultura que o ensino vinha sendo seguida. Esta tendência tradicional pode ser percebida através do confronto entre vencedores e vencidos que os livros didáticos remetem, principalmente quando se referem aos índios e aos negros representando-os como sujeitos históricos com estereótipos, sendo o preconceito difundido dentro da sociedade, pois as diversidades étnicas culturais brasileiras foram poucos tratados com complexidade no ensino.


Através de algumas reflexões sobre a trajetória da construção dos livros didáticos, pode-se perceber as reproduções e as ideologias impostas pelo poder dos governantes. Sendo

que em 1970 houve a preocupação em modificar e organizar os materiais didáticos e sua estrutura temática e de linguagem. O Estado criou um sistema financeiro para liberar verbas para a fabricação e distribuição dos livros didáticos, como por exemplo, o Fundo do Livro Didático. Através deste programa originaram várias outras instituições para direcionar os livros didáticos para as escolas. Até 1976 os livros didáticos eram direcionados somente para as escolas estaduais devido aos poucos recursos que o Fundo do Livro tinha. Nos anos 80 a fundação de Assistência ao estudante (FAE) incorporado com o programa dos Livros Didáticos do Ensino Fundamental, ampliou a distribuição desses materiais e a reutilização dos mesmos pelos os alunos nos anos seguintes.


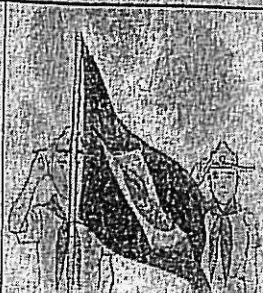

A análise realizada sobre a estrutura dos livros didáticos tem por objetivo compreender como as imagens foram inseridas nestes materiais em seu processo de ensino pedagógico. As imagens nos livros didáticos até o início de 1970 apareciam em formas de galerias com fotos de presidentes, membros da aristocracia, imagens com exaltações de heróis e de cultos religiosos sendo que havia também ilustrações que remetem para o ensino dos alunos de como deveriam se comportar na sociedade, próprios aos objetivos da disciplina Moral e Cívica.

Com a renovação na historiografia brasileira proporcionadas pelas influências francesas, houve a preocupação em formular objetos de estudos de temas sociais que até então eram desprezados pela história oficial. A história como disciplina em sala de aula principalmente no início da década de 1980 foi renovando, sendo que “a formação do pensamento crítico, a formação de posturas críticas dos alunos” (BITTENCOURT, 2002, p. 190), foram sendo desenvolvidas perante a sociedade em que viviam. As metodologias foram sendo ampliadas e é neste momento que a utilização da imagem foi tomando proporções de importância no ensino nas escolas brasileiras.

## II — AVANTE!




As cenas abaixo mostram os escoteiros:

Participando do Fogo do Conselho	Saudando e respeitando a Bandeira	Praticando uma boa ação
		

Ao realizar essas ações os escoteiros estão cumprindo alguns dos seus deveres.

Dever é a obrigação de *fazer* alguma coisa.



Todos somos racionais, portanto devemos agir corretamente.

Todos nós temos deveres a cumprir para com Deus, para com a Pátria e para com nosso semelhante.

Você sabe que o Homem é um ser:

(X) racional.

( ) irracional.

Sendo racional, o Homem tem a capacidade de distinguir o bem do mal e, assim, tem o dever de agir corretamente.

O cão, o gato e os outros animais, sendo irracionais:

( ) também têm deveres a cumprir.

(X) não têm deveres a cumprir.

Apenas o Homem tem deveres a cumprir. Em virtude de ter deveres, o Homem possui também *direitos*.

*Direito* é a prerrogativa que o Homem tem de *exigir* e *obter* de *fazer* ou *deixar de fazer* alguma coisa.

Figura 02: Escoteiros e o sentimento patriótico  
 FONTE: BORTOLI, Lurdes. Educação moral e Cívica. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978, 132 p.

## 2.1. HISTÓRIA E IMAGEM.

A imagem como método de pesquisa tem sua importância desde do século XVIII, quando iniciou estudos sobre a História Cultural. Peter Burke em sua pesquisa na obra “Variedades da História Cultural” (2000), demonstra que esta perspectiva não é recente, o autor destaca Johan Christopher Adelung que publicou “Ensaio de uma história cultural da raça humana” e Johan Gottfried Eichhorn “História geral da Cultura” respectivamente (1782 e 1796-9). Sendo que estas apresentam uma introdução de histórias especiais de diferentes artes e ciências, incluindo a iconografia. Mas nos livros didáticos da década de 1970 e 1980 pode-se perceber a precariedade neles contidos sob a utilização das imagens como instrumento do conhecimento histórico. Para compreender esta precariedade Circe Bittencourt (2002, p. 71) discute as limitações que os livros didáticos sofrem em seu processo estrutural, apontando que:

Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares.

Para a autora o livro didático é uma mercadoria, que limita tanto os textos escritos quanto as ilustrações nelas encontradas, pois é um objeto fabricado que pertence a lógica do mercado. Por ser utilizada por muitos professores, a estrutura do livro didático acaba desqualificando o ensino, caso este for o único meio de aprendizagem do aluno.

Com a redemocratização iniciada durante os anos 1970, a imagem no livro didático, mesmo que precária, foi ganhando seu espaço. Desde a década de 1940, uma minoria de historiadores utilizava as imagens e as fotografias como instrumentos de pesquisa, principalmente as representações de pinturas, que lhes permitiam “imaginar o passado de forma mais vívida”. (BURKE, 2004, p. 17).

O uso das imagens pode ser recente no ensino, mas há séculos ela vem sendo utilizada como um dos principais instrumentos pedagógicos de comunicação para as pessoas que não tinham acesso a educação. No início do cristianismo, por exemplo, as imagens compensavam a ausência de documentos escritos. Outro exemplo para compreender a importância das imagens na história é sobre a história do Egito, pois sem o testemunho das pinturas realizadas nos túmulos, nos utensílios de cerâmica entre outros materiais, teríamos poucas informações sobre a cultura, que os povos egípcios proporcionaram para a atualidade. As imagens

despertam interesses e tendem a ter a capacidade de modificar versões já cristalizadas na história, como aponta Eduardo Paiva (2006, prefácio) ao referir que a história:

[...] se faz com fontes e a imagem, da qual os homens lançam mão em todos os tempos, é uma fonte de detalhes históricos. Uma imagem contribui, também, para o melhor entendimento das formas pelas quais as pessoas representam sua história e sua historicidade e se apropriam da memória cultivada individual e coletivamente. Imagens são, e de maneira não necessariamente explícita, plenas de representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado.

Segundo o autor Eduardo França Paiva as imagens podem despertar ou não interesse a cada momento histórico vai depender da apropriação que se faz delas. Por isso é importante indagá-las, fazer reflexões em seu torno, pois não se esgotam em si, sempre há mais a ser aprendido, é preciso ter a sensibilidade ao analisá-las e cruzar com o conhecimento teórico que os documentos escritos oferecerem.

O historiador tem como material principal para seu trabalho, fontes de documentos que o auxiliam para o ofício de testemunho intelectual do passado, ao utilizar as imagens ele precisa desvendar códigos, símbolos, dimensões culturais, entre outros aspectos, tornando-os sempre em problemáticas, indagá-las como faz em qualquer outro tipo de documento. O autor Alberto Manguel (2001, p. 83) sugere que “imagens são enigmas”, que para entender o que representam é preciso analisar não somente o que está em destaque, mas também o que está em segundo plano, em cenas consideradas “insignificantes”. É através destes detalhes que se pode encontrar a composição para desvendar esses enigmas.

E é neste papel de detetive que o historiador se encontra, que diferencia de um especialista em arte. O primeiro precisa olhar a iconografia como um meio de conhecimento para fazer história através das imagens, enquanto o segundo preocupa-se com as técnicas utilizadas nas pinturas e a biografia dos artistas plásticos:

A palavra iconografia define qualquer imagem registrada e as representações por trás da imagem. Como conceito, abarca desde desenhos, pinturas e esculturas, até fotografias, cinemas, propagandas, outdoors; tanto a imagem fixa quanto a imagem em movimento. Para pensadores como Carlo Ginzburg, há uma diferença entre iconografia e iconologia, sendo a primeira o conjunto de aspectos formais e estéticos de uma obra de arte e a iconologia a série de significados sociais e mentais apresentadas por toda obra. No entanto, atualmente o significado historiográfico mais comum de iconografia abarca todos os aspectos envolvidos não apenas em uma obra de arte, mas em qualquer tipo de imagem ou material visual. Aspectos que incluem as questões puramente artísticas e o imaginário por trás de cada obra. (SILVA, 2005, p. 198)

Para a leitura das imagens, é preciso cuidados e limites, pois se serem analisados incoerentemente podem consistir em anacronismos. Na obra de Eduardo Paiva (2006), “História e Imagem” e de Peter Burke (2004) “Testemunha Ocular”, remetem a vários fatores que podem prejudicar o valor cultural histórico que a iconografias oferece.

As autoras Maria Schimidt e Cainelli (1999, p. 437) explicam que:

[...] ícones canônicos seriam aquelas imagens padrão ligadas a conceitos-chave de nossa vida social e intelectual. Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo que as identificamos rapidamente. Todos nós lidamos, a todo o momento, com imagens canônicas.

Paiva, Burke, Schimidt e Cainelli demonstram que nos procedimentos de análise iconográficos, o observador deve tomar o cuidado para não inverter e inventar interpretações das imagens. Outro cuidado que deve ser tomado é de não colocar valores sociais e culturais atuais, no passado, esses erros tornaram-se comuns dentre os historiadores, no qual as imagens acabam transmitindo mensagens canônicas.

É preciso que as:

[...] imagens que contenham um reconhecido valor documentário são importantes para os estudos específicos nas áreas da arquitetura, antropologia, etnologia, arqueologia, história social e demais ramos do saber, pois representam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural. (KOSSOY, 2001, p. 55)

O autor Boris Kossoy ao analisar a história e fotografia, considera a imagem um testemunho cultural da história. Mas mesmo com as conquistas da utilização das imagens nas pesquisas historiográficas, principalmente com a terceira geração da Escola dos Annales, o autor menciona que as imagens sofrem preconceitos ao serem utilizadas como documentos históricos, por não serem esclarecidas como a escrita, pois é preciso analisá-las, não sendo de imediatos compreendidos e transmitidos os valores históricos. As imagens devem ser documentos a serem explorados, não podendo ser entendidas como meras ilustrações, por não alcançarem plenamente seu *status* de documento vem sendo timidamente incluídas em trabalhos históricos. É preciso compreender as relações sociais, as leituras e técnicas de contextualização que a iconografia oferece e o que pretende informar, sendo que:

A renovação histórica que traz a imagem, em todos os seus aspectos, como fonte privilegiada é importante ferramenta para a própria renovação do ensino. Primeiro, devido ao apelo que a imagem exerce sobre o ser humano, mais profundo e mais antigo que o texto escrito. Segundo, por revalorizar culturas e sociedades sem escrita, permitindo que o professor possa construir, com as novas gerações, uma



visão sem preconceitos acerca da história, em que povos sem escrita não sejam considerados sem cultura. (SILVA, 2005, p. 2000)

A imagem ao ser entendida como artefato cultural pode ser entendida como uma alternativa metodológica para trabalhá-las nas salas de aulas como fonte histórica desde que seu contexto de produção seja aprofundado criticamente interna ou externamente. Ao analisar o ensino de história e as representações que os livros didáticos tiveram em cada época no ensino escolar brasileiro, pode-se perceber como a imagem é apresentada nestes materiais pedagógicos, abrindo espaços para a iconografia como método didático.

### **3. AS ICONOGRAFIAS DE DEBRET NOS LIVROS DIDATICOS DA DECADE DE 1970 E 1980.**

Após ter feito uma breve incursão pela história do Livro Didático, o segundo capítulo tem por objetivo analisar as relações entre textos e imagens, através das obras de Debret nos livros didáticos da década de 1970 e 1980, e como estão representados os índios e os negros tanto na iconografia quanto nos textos. Sendo estes grupos étnicos sociais representados nos livros didáticos com frequência através das obras que Debret realizou no século XIX.

O pintor Francês Jean Baptiste Debret nasceu em Paris em 1768, filho de funcionário público e primo do pintor Jacques Louis David, pertencia a uma família tradicional burguesa de intelectuais que se interessavam pelas artes e ciências de sua época. Debret foi convidado por Lebreton para participar da Missão Francesa que viriam ao Brasil em 1816, a pedido de Dom João VI, em que tinha por objetivo impulsionar o progresso cultural, fazendo do Rio de Janeiro uma cidade digna para estabelecer a corte real.<sup>1</sup> Debret integrou-se a Missão Artística Francesa vinda para o Brasil com outros artísticos, escultores, arquitetos, pintores, serralheiros, carpinteiros, ferreiros entre outros franceses dispostos a civilizar visualmente o Rio de Janeiro. Debret presenciou o trabalho escravo no Brasil Imperial e Colonial. Entre 1823 e 1831 foi professor na Academia Imperial de Belas Artes. Por 15 anos que esteve em territórios brasileiros (1816 – 1831) viajou por várias cidades, retratando valiosas pinturas dos povos brasileiros, seus costumes, paisagens e culturas.

Em 1831, ao voltar para a França, Debret deu início a edição “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”, em que foram lançados em três volumes no período entre 1834 e 1839, no qual se pode encontrar 151 pranchas, mostrando o Brasil como um país rico culturalmente, se civilizando com grande rapidez e brutalidade (DEBRET, 1981). No primeiro volume de suas pranchas de 1834, Debret representa os índios, a vegetação e as características da mata no Brasil. No segundo volume de 1835 o artista focaliza as representações dos negros escravos urbanos e os aspectos agrícolas por eles cultivados. E no terceiro volume de 1839 Debret centraliza as imagens do cotidiano dos escravos e dos seus senhores, juntamente com as suas manifestações populares.

---

<sup>1</sup> Os tradutores das pranchas de Debret ao apresentar as obras de Debret iniciam com aspectos sobre as particularidades da vida do pintor. Utilizo-os para apresentar o artista na pesquisa. DEBRET, tradução e notas de Sérgio Milliet. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil: 1768-1848, 1975.

Através das edições que Debret realizou, é considerado um célebre pintor da Coroa Portuguesa, no qual atuou como pintor de história, pois suas obras ao serem destacadas nos remetem a compreensão de caráter cultural e de memória, em que demonstrou interesse pelas coisas brasileiras e pela diversidade étnica e cultural, não estabelecendo hostilidades ao ambiente natural, físico e humano em que se encontrava.

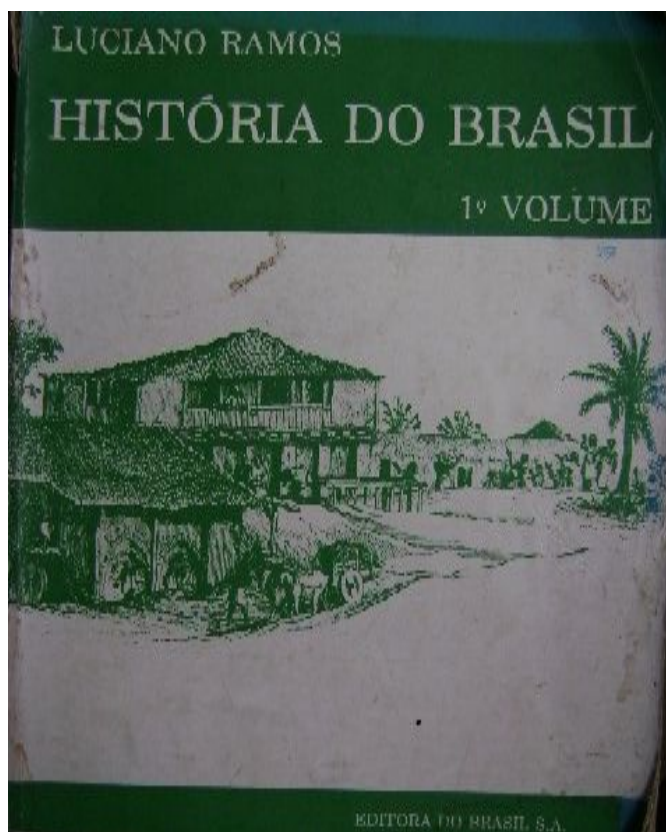
Com o movimento humanista, no século XIX, a escrita e a imagem tornaram-se linguagens portadoras de símbolos, neste momento o homem com a consciência de expor as opiniões críticas dos acontecimentos ocorridos diante de si, utilizaram as imagens como linguagens de expressões representando fatos de sua época. Debret em suas obras registrou trabalhos de escravos nas mais variadas formas, tendo em cenas representações que demonstram castigos às práticas culturais.

Nas pranchas de Debret, pode-se perceber que o pintor teve a preocupação em escrever o que pretendia demonstrar. Em seus escritos explicativos relacionados às suas obras percebe-se a convicção do artista da possibilidade que o Brasil tinha de atingir a civilização por completo. Debret estabeleceu concepções evolucionistas entre os grupos étnicos brasileiros, e através das releituras de suas imagens nos livros didáticos, pode-se compreender sua importância no ensino de história. As obras deste artista podem ser analisadas atualmente como material pedagógico e didático, pois representam hábitos da vida e da época colonial e imperial, registrando cenas de festivais, rituais, os trajes, as práticas sociais e as atividades diversas não somente dos índios e dos negros, mas também da aristocracia, do comércio, da arquitetura, das paisagens brasileiras, entre objetos utilizados pela sociedade.

As imagens de Debret analisadas nos livros didáticos da década de 1970 e 1980 representam a escravidão dos índios e dos negros recorrentes à sua época. Foram observadas através de uma leitura crítica das iconografias com questionamentos possíveis de interpretações recorrentes a história do Brasil Colonial, sendo suas imagens representadas nos livros didáticos em temas relacionados também ao Brasil Imperial. Para a análise foram escolhidos dois livros didáticos de cada década, tendo por objetivo perceber as relações entre as imagens e os textos neles presentes.

### 3.1. Descrição das obras analisadas.

Os livros didáticos analisados dos anos 1970 foram: “História do Brasil” de Luciano Ramos (1977) e “História do Brasil: Império e República” ensino de Primeiro grau de Ládmo Valuce (1979). O critério de escolha dos dois livros didáticos foi ao acesso neles obtidos, pelas dificuldades de encontrar acervo de livros didáticos de 1970.



**Figura 03: Capa do livro “História do Brasil” de Luciano Ramos de 1977.**

O livro didático de Luciano Ramos (1977) está dividido em oito capítulos, em que os conteúdos são administrados em aproximadamente vinte páginas, o primeiro, Introdução á história, o segundo, Descobrimento do Brasil, do terceiro ao oitavo capítulo o autor centraliza temas como o início da colonização no Brasil, a administração, as invasões e os domínios, a expansão dos jesuítas, a catequese, os bandeirantes, a economia e a crise do sistema colonial. Os conteúdos no livro didático são apresentados por charges e textos escritos resumidamente, sendo que em poucas linhas há muitas informações sobre fatos históricos de cada conteúdo, as datas dos fatos, nomes dos locais e pessoas consideradas ilustres na história do Brasil. Os capítulos possuem aproximadamente vinte páginas por prevalecer os desenhos gráficos pedagógicos. No livro didático pode-se perceber características que remetem à história oficial,

não havendo a preocupação em problematizar os conteúdos e os fatos históricos nele apresentados, as ilustrações estão sendo mais representadas do que os textos escritos. Essas ilustrações são de forma didáticas representadas através das Artes gráficas. As imagens de Debret representadas no livro de Luciano Ramos estão relacionadas sobre a escravidão no qual será problematizado na análise das imagens.

O livro didático de História do Brasil: Império e República de Ládmo Valuce (1979), contém vinte capítulos, sendo os doze primeiros divididos em aproximadamente oito páginas para cada conteúdo relacionado ao Brasil Imperial: Independência do Brasil, Governos Regenciais, Revoluções ocorridas nas Regências, o Segundo Reinado, as lutas ocorridas na América do Sul, as libertações dos negros, economia do Império e o progresso intelectual como o realismo, a música e o romantismo brasileiro.



**Figura 04: Capa do livro didático “História do Brasil” de Ládmo Valuce de 1979.**

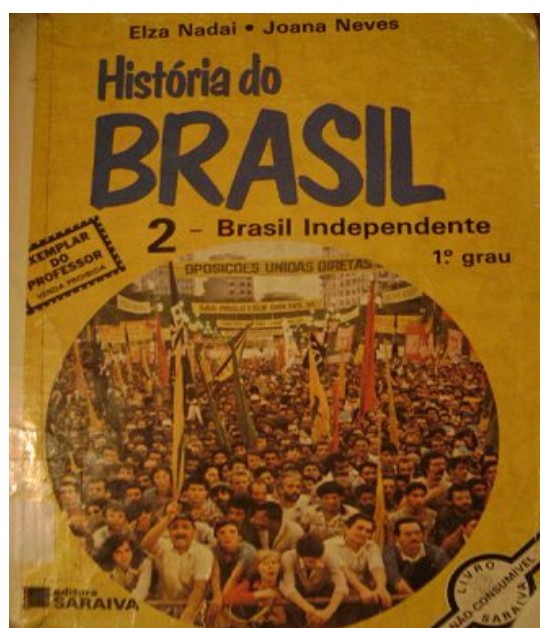
Na segunda parte do livro didático o autor dividiu em oito capítulos temas sobre o Brasil República, administradas em aproximadamente oito páginas para cada capítulo sendo que dentro destas temáticas Valuce prioriza as questões militares, os governos desde Deodoro ao Governo Ernesto Geisel. O livro didático de Valuce apresenta ilustrações gráficas e obras de pintores europeus viajantes, sendo que de Debret representa duas obras sobre o domínio do branco europeu sob escravos. Pode-se perceber que a escrita é prevalecida, as imagens do

livro didático está sendo representado em forma de galerias de quadros dos presidentes e ilustrações gráficas que demonstram fatos diversos como cenas da independência e das revoltas acontecidas neste período, como pode-se observar na página 101 do livro, abaixo:



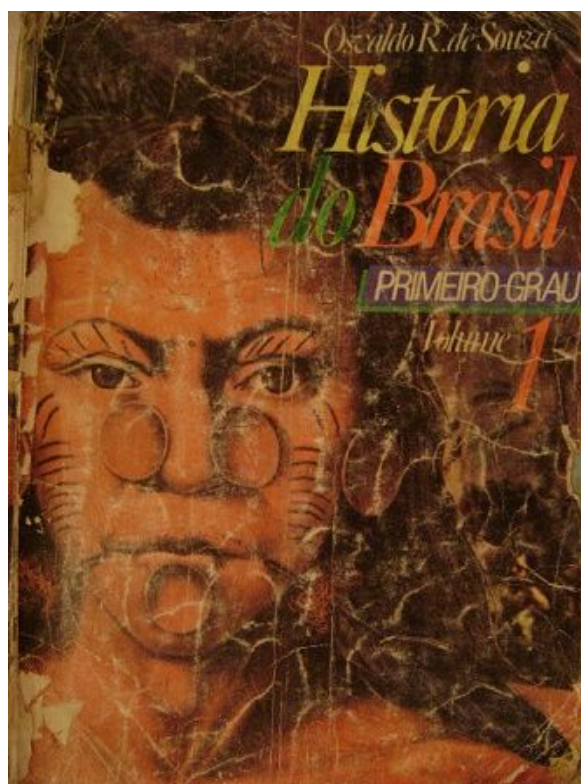
**Figura 05: Imagem do livro didático de Ládmo Value.**

Para a análise das imagens da década de 80 foram escolhidos: “História do Brasil: da Colonia á República” (1985) de Elza Nadai e Joana Neves, e “História do Brasil” (1987) de Osvaldo R. De Souza. Para estes livros didáticos o critério de escolha foi pelo fato de possuírem obras de Debret na maioria dos capítulos que remetem a formação do povo brasileiro.



**Figura 06: Capado livro didático “História do Brasil” de Elza Nadai e Joana Neves de 1985.**

O livro didático de Elza Nadai e Joana Neves “História do Brasil” (1985) é dividido em nove capítulos, organizados em sub-capítulos tendo aproximadamente duas páginas para cada conteúdo relacionados a formação de estados brasileiros, o Brasil independente, as organizações dos Estados Monárquico, as idéias federalistas seus problemas políticos e sociais, abordando também temas gerais do Brasil no século XIX e XX até a Revolução de 1930. O livro didático apresenta imagens de diversas perspectivas históricas reforçando o que o texto narra com datas, nomes e fatos da História do Brasil, sendo que as imagens dividem seu espaço com mapas e *boxes* explicativos.



**Figura 07: Capa do livro didático “História do Brasil” de Osvaldo Souza de 1987.**

O livro didático de Osvaldo Souza “História do Brasil” (1987) é dividido em treze capítulos, administrados em aproximadamente cinco páginas. Neste material pedagógico os conteúdos iniciam com as causas do descobrimento marítimo, a chegada dos europeus no Brasil, as explorações nas fontes de riquezas, a economia e a sociedade no Brasil Colônia. As imagens encontradas neste livro são de diversos tipos e formas, sendo de cidades brasileiras, das matas, dos colonizadores e diversas obras de Debret demonstrando a cultura indígena e o negro escravo. A escrita e a imagem têm seus espaços elaborados de forma que sincronizam entre o que o texto apresenta, contendo também mapas de territórios europeus e brasileiros.



Os materiais pedagógicos analisados da década de 1970 e 1980 são divididos sob capítulos, contem uma leitura do texto escrito com as imagens, sendo abordado em cada capítulo questionários de discussões sobre o tema trabalhado. As imagens de Debret no livro de Luciano Ramos não identificam o nome do autor, a obra e a data, e são apresentadas nas cores em preto e branco, sendo as ilustrações gráficas coloridas. No livro didático de Ládmo Valuce as imagens de Debret também aparecem nas cores pretas e brancas sendo que somente o nome do pintor e a descrição do que aparece nas imagens. Nos livros didáticos dos anos 80 as imagens de Debret aparecem coloridas sendo identificadas somente com o nome do pintor, não contendo a data e o nome da obra. Os livros contêm vocabulários, mas não as fontes de referencias bibliográficas, nem das imagens, nem dos teóricos que os autores basearam-se para elaborar os materiais pedagógicos. Desta forma pode-se perceber que a estrutura do livro didático e os conteúdos nele estabelecido para o ensino vêm sendo colocados de forma tradicional.

Na leitura dos livros didáticos da década de 80 pode-se perceber que os colonizadores não estão representados como únicos sujeitos responsáveis pelo progresso do Brasil. Os índios e os negros com suas forças de trabalho estão representando importantes personagens no processo “evolucionista” do Brasil, ou seja, fizeram parte do processo de modernização, no setor econômico através da lavoura, no setor cultural que engloba a religiosidade, o conhecimento das plantas, a gastronomia, no qual o processo “evolucionista” está ligado principalmente aos índios que manterão contatos com os europeus, aqueles que foram civilizados ou batizados.

Nos livros didáticos de 1970 e 1980 pode-se perceber que as imagens têm seus espaços definidos de acordo com o texto, mas não são problematizados, passando despercebido o que realmente a imagem representa, sendo que em um primeiro olhar, sem serem trabalhadas, elas parece representar o que o texto pretende informar sobre cada tema. Na década de 1980 as imagens de Debret têm conexões com os textos, estão representadas de forma que concretizam sobre o que o texto narra. Pode-se perceber que há diálogo entre o texto e a imagem, mas a imagem em si não é abordada de forma que possa ser entendida como uma linguagem de aprendizado.

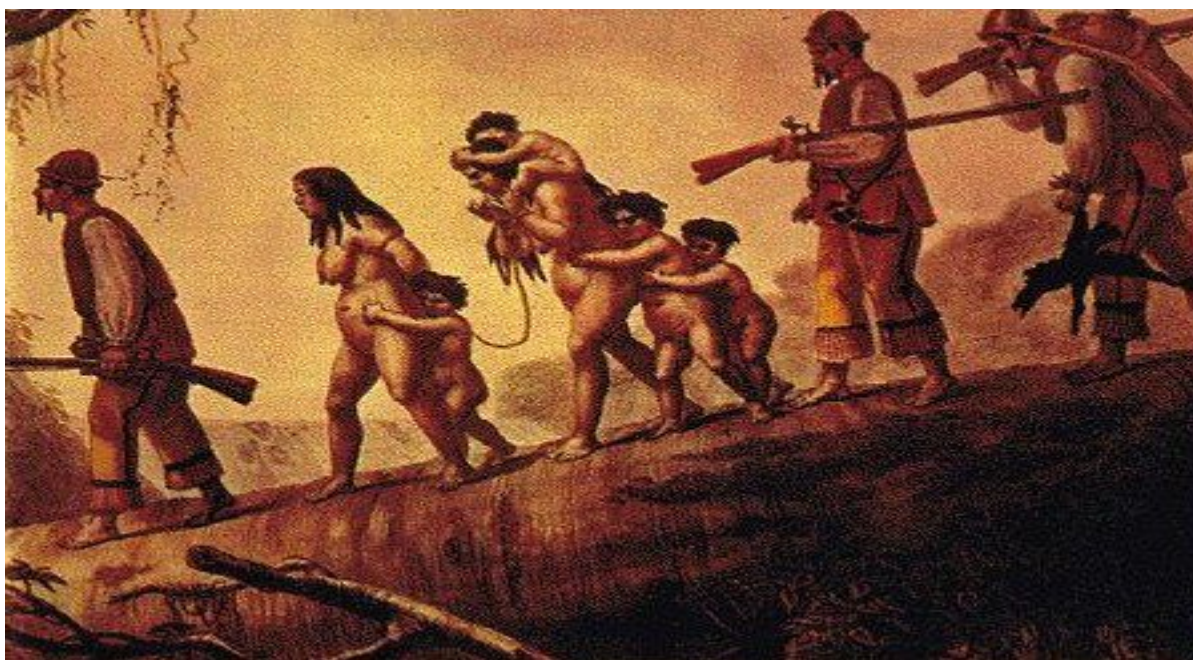
De acordo com a Nova História, a iconografia pode ser uma linguagem de ensino autônoma no qual não necessariamente precisa ser representados com encargos de textos escritos, mas o que se pode perceber nos livros didáticos de 1970 e 1980 é que as imagens



estão acompanhando os textos como um reforço dos conteúdos e não como um método a serem analisados e discutidos. As imagens não estão representando meras ilustrações, mas por não serem problematizados, não estão de forma que acrescentam o aprendizado dos alunos.

### **3.2. O(s) índio(s) de Debret nos livros didáticos da década de 1970 e 1980.**

As imagens de Debret escolhidas para a análise foram “Índios soldados escoltando selvagens” e “Família de um chefe Camacã preparando-se para uma festa”, o critério de escolha dessas imagens foi por aparecerem com frequência nos livros didáticos sendo que cada imagem será analisada na tentativa de perceber o que representam nos conteúdos relacionados à História do Brasil.

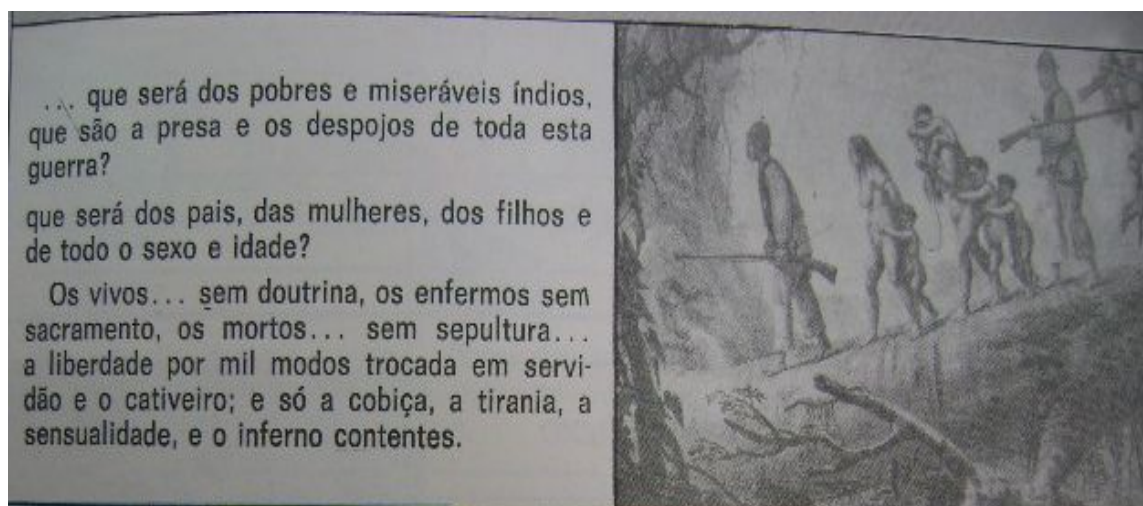


**Imagem 08: “Índios soldados escoltando selvagens”. (Debret, 1º TOMO, Prancha 20)**

A escravidão indigenista na América Latina iniciou com a chegada dos europeus no século XIV vindos de Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Holanda. A Europa estava passando por problemas sociais e econômicos e os colonizadores viram a exploração de recursos naturais uma forma de enriquecerem e melhorarem a situação em que se encontravam seu país. Seria a maior “descoberta” da história para o homem branco e a pior para os povos indígenas. Uma vez que para estes últimos estava tal como devia estar, estava concretamente construído, aliás, muitos deles o haviam construído e não havia nada para

mudar. Tudo caminhava na sua ordem natural, ordem esta que o homem branco conquistador desestruturou.

A imagem de Debret “Índios soldados escoltando selvagens” é apresentado nos livros didáticos quando abordam a expansão territorial do Brasil através dos bandeirantes, no qual são denominados como “raça de gigantes” por serem considerados grandes responsáveis pela escravidão indígena à procura de riquezas.



**Figura 09: A obra de Debret no livro didático.**

A obra de Debret acima está ilustrada no livro didático de Luciano Ramos de 1977, quando é tratado o tema sobre os bandeirantes. No livro didático de Ramos os índios estão posicionados como causadores dos conflitos entre os bandeirantes e os padres jesuítas, no qual aponta a seguinte forma como charge “Esses Jesuítas querem ficar com os índios só para eles, mas depois que os padres pacificam os selvagens fica mais fácil, para nós escravizá-los” (RAMOS, 1977, p. 118), o autor coloca que para os bandeirantes as Sagradas Missões eram importantes para “civilizar” os índios “selvagens”, sendo que os negros neste momento foram representados como mercadorias, seus preços estavam muito altos, e a forma de escravidão mais em conta seria através da captura dos índios civilizados pelos padres. Nas ilustrações gráficas pode-se perceber que o autor demonstra que havia grupos de índios que não se submetiam aos ataques e a escravidão dos bandeirantes, mesmo sendo “civilizados” pelos jesuítas.

Através da análise dos livros didáticos da década de 1970 os autores apresentam tradições historiográficas de cronistas europeus reforçadas no século XIX e XX, com perspectivas maniqueístas, relacionando personagens da história como bons e maus, como

aponta um trecho do sermão do Padre Antonio Vieira do século XVII, onde o autor Ramos (1977, p. 123) direciona este trecho em relação à imagem de Debret:

... que será dos pobres e miseráveis índios, que são a presa e os despojos de toda esta guerra.

...que será dos pais, das mulheres, dos filhos e de todo o sexo e idade.

Os vivos... sem doutrina, os enfermos sem sacramento, os mortos... sem sepultura... a liberdade por mil modos trocada em servidão e o cativeiro; e só a cobiça, a tirania, a sensualidade, e o inferno contentes.

O autor ao trabalhar a imagem de Debret com o texto estabelece o mito de vencedores e vencidos em que enfatiza a dominação imperialista, ou seja, a expansão e dominação de um Estado perante outras nações, sendo os índios representados neste momento como seres inferiores que precisam da proteção da igreja e do Estado, por serem “miseráveis índios”. Pode-se perceber que o autor estabelece limitações ao trabalhar o índio como agente histórico, pois na estrutura do livro didático as manifestações culturais dos índios não são apresentadas.

Os índios aparecem somente quando é tratado de temas sobre a colonização, o autor minuciosamente aponta um grupo de índios que não aceitavam a escravidão, não sendo discutidos os tipos de defesas que eles utilizavam. Mas na obra, Debret remete a outro fator histórico em que o livro didático não é problematizado, e ao analisar o que o pintor tentou representar compreende-se que se a imagem fosse melhor analisada o entendimento dos alunos diante do papel social do índio estaria limitado somente em dois grupos, um que aceita ser escravo e outro que defende sua liberdade. Na imagem o pintor demonstra não os bandeirantes, mas índios soldados considerados civilizados pelos homens europeus, dispostos aos serviços dos colonizadores para a exploração do território brasileiro, Debret ao apresentá-los descreve

Eram encontrados na província de São Paulo, comarca de Curitiba, as aldeias de Itapeva e de Carros, cuja população inteira era constituída de família de índios caçadores, corpo de exército empregados pelo governo brasileiro para combater os selvagens e rechaçá-los pouco a pouco das regiões próximas das terras recém cultivadas. [...] Sua tática de combate consistia em atacar as aldeias dos selvagens, matar os homens e procurar fazer prisioneiras as mulheres e as crianças. Como foram selvagens eles próprios, conheciam melhor que os europeus os ardis que deviam ser empregados nessa expedições. (DEBRET, prancha 10)

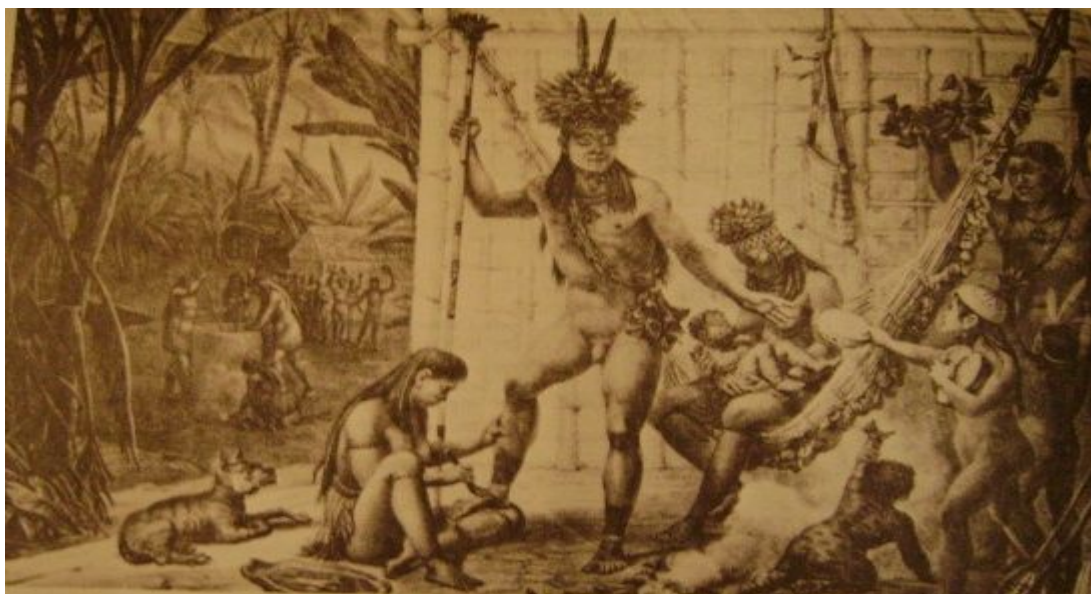
Tanto a imagem quanto os textos que Debret explica sobre os índios, nos remetem as ideologias das sociedades americanas do século XIX, ao classificar os grupos indígenas que permeavam nas matas e na sociedade colonial. É importante enfatizar que a maioria das ilustrações sobre os indígenas de Debret foram inspirados por relatos de viajantes, formando o

discurso etnológico. Tais concepções do pintor refletem as concepções ideológicas dos europeus da época sendo uma dessas concepções distintas entre Selvagens e Civilizados, conceitos estes também utilizados nos livros didáticos, em que não são problematizados e o que significam.

Já o conceito de civilização de Debret, dos colonizadores europeus e dos padres jesuítas pode ser entendido da seguinte forma:

[...] surgiu na França iluminista do século XVIII com um significado moral: ser civilizado era ser bom, urbano, culto e educado. Para os iluministas, a civilização era uma característica cultural que se contrapunha á idéia de barbárie, de violência, de selvageria. Além disso, ser civilizado era um ideal que todos os povos deveriam almejar, mas que poucos tinham alcançado. (SILVA, 2005, p. 59)

Para Debret civilizados ou caboclos eram os índios que haviam sido batizados e que conviviam “pacificamente” com os europeus. A civilização distingue-se culturalmente superiores. Na época de Debret os padrões ocidentais eram por eles considerados superiores. O conceito de civilização vem ganhando novos parâmetros desde século XIX, no qual historiadores e estudiosos adaptaram à termos culturais de povos e nações, que em termo geral pode ser considerado “etnocêntrico, acreditando que culturas com Estados, alta densidade populacional e centro urbanos” (SILVA, 2005, p. 62), são considerados civilizados.



**Figura 10: “Família de um Chefe Camacã preparando-se para uma festa” (DEBRET, 1º TOMO, Prancha 3)**

A imagem acima aparece nos livros didáticos quando abordados temas relacionados à cultura indigenistas. A análise entre o texto e a imagem será através do livro didático de

Osvaldo R. de Souza de 1987. O autor trabalha com a imagem de Debret quando aborda questões sócio culturais dos índios, suas alianças, mitos, conflitos, família, as aldeias e as atividades econômicas e alimentares desses grupos étnicos. Os relatos dos índios baseiam-se na visão eurocêntrica, em que demonstram a América não como um único bloco, mas apresentam a diversidade cultural das tribos indígenas, como aponta Osvaldo Souza (1987, p. 62):

[...] os índios que habitavam o litoral do Brasil na época do Descobrimento pertenciam ao grupo dos tupis. Mas havia outros grupos importantes: jês, aruaques e caraíbas. Cada um desses grupos se dividia em grupos menores, as tribos. Assim, entre os tupis havia os tupiniquins, os tupinambás, os tamoios, os carijós, etc. Entre os jês, os grupos mais conhecidos eram os aimorés, os timbiras, os caiapós e os xavantes.

A relação entre a imagem de Debret e o texto de Souza está interligada, mas a imagem não é problematizada para o crescimento do conhecimento dos alunos. A imagem é apresentada no livro didático ao discutir sobre a formação do povo brasileiro direcionado ao papel que o índio obteve durante o período colonial, mas não como escravo. O autor não menciona a imagem no texto, mas a obra de Debret demonstra características que o autor faz no texto didático como exemplo a utilização da rede, o cultivo e a técnica de produção de alguns alimentos, fatores que são exaltados pelo autor. Na imagem há elementos que demonstram que essa tribo inseriu em sua cultura costumes europeus, como pode ser percebido na construção da cabana e o cão de guarda, no qual Debret aponta que houve a “penetração dos civilizados” (1º TOMO, Prancha 3), ou seja, eles possuíam relações com os homens europeus. Debret nas legendas de suas obras utiliza de conceitos de civilizados e selvagens para classificar as posições do índio diante da sociedade. Para o artista os índios civilizados, caboclos ou mestiços eram os batizados pelos padres jesuítas ou aqueles que mantinham relações com os europeus. Pode-se perceber nas classificações do artista que as sociedades americanas se confundiam com a diversidade cultural brasileira os denominando de diversos conceitos. A intensa relação entre selvagens e civilizados pode ser entendida que no período da sociedade colônia, essas relações e denominações estabeleceram conflitos e interesses do Estado e da Igreja, para cristianizar os indígenas vistos como pagãos.

No livro didático de Osvaldo Souza os conceitos acima não foram utilizados, o autor demonstra a preocupação de diferenciar a mestiçagem ao problematizar o que é ser cafuzos, mamelucos e mulatos, no qual remete a outro significado de como Debret entendia ser mestiço. O autor Osvaldo Souza demonstra que o conceito de mestiçagem não está limitado



somente na relação dos indígenas com o europeu, as relações entre os grupos étnicos também se constituíram, principalmente após a vinda dos escravos africanos.



**Figura 11: A obra de Debret no livro didático.**

A pesquisadora Maria Almeida (2009) em sua pesquisa sobre as obras de Debret, explica que no período colonial os índios civilizados não garantiam suas posições estáticas, podendo retornar ao “mundo selvagem”, ou seja, retornar para a mata em aldeias sem a preocupação de estabelecer horários de trabalho, a prática do cristianismo entre outros afazeres que o Estado e a Igreja estabeleceram. Debret em suas obras demonstra frequentemente esta relação de progresso e regresso, mesmo os classificados como civilizados permaneciam com suas culturas, e os denominados índios soldados utilizavam-se de suas vantagens da identidade genérica para assim se beneficiarem das condições que a política da Coroa Portuguesa lhes direcionava, direitos estes à terra coletiva e a proteção diante de caos de violências.

Os índios eram caracterizados pelos membros do IHGB de preguiçosos, submissos e com personalidades de bravura, mas por não conseguirem afirmar seus valores ideológicos os levou ao aniquilamento. Nos anos 1970 os índios concebem uma nova perspectiva como agentes históricos, mas ainda aparecem como submissos aos europeus, em uma concepção positivista da história desempenhando os papéis sociais de inferioridade.

Diante da análise das obras e dos textos pode-se perceber as ambigüidades correspondentes nas populações indígenas. Por um lado representados conforme a cultura histórica tradicional vista como ingênuos, vítimas dos colonizadores, explorados por sua forte relação com a natureza. Por outro lado as populações indígenas estão direcionadas como

sujeitos históricos provenientes de negociações, como por exemplo, na primeira imagem “Índios soldados escoltando selvagens” no qual demonstra grupos indígenas que se beneficiavam ao trabalharem para os colonizadores, em que não estavam no papel de escravizados. Sendo que o genocídio e a violência foram intensos na história do índio, mas não podem ser únicos de explicações para denominá-los na história do Brasil. Desta forma deve-se desmistificar a explicação tradicional de colônia de povoamento e colônia de exploração, pois a história do homem nos últimos séculos foram construídas principalmente sob a história da expansão da Europa Ocidental, colocando os europeus responsáveis de resolver e reordenar o mundo segundo seus ideais de riquezas, poder, justiça ou santidade.

O autor Osvaldo Souza (1987, p. 64) ao trabalhar “O Extermínio dos índios” coloca que a influencia do branco europeu foi prejudicial para os indígenas no qual aponta que as:

[...] causa de extermínio foram as doenças e os vícios trazidos pelos colonizadores, até então inexistentes entre os índios. A varíola, a gripe, o sarampo, a tuberculose e muitas outras doenças causavam verdadeira destruição entre os índios. Também o vício da bebida alcoólica, que muitos índios adquiriram por influência dos brancos, era prejudicial para eles.

O autor coloca como se as tribos indígenas tivessem sido exterminadas completamente, não os identificando como grupos que sofreram assimilações da cultura européia, mas que ainda pertence à América resistindo às limitações que antes os colonizadores impuseram e que no século XX o governo e a sociedade permaneceram sob o conflito e o choque entre as diferenças culturais. O mito de vencedores e vencidos permanece no livro didático de 1980 quando o autor menciona que os índios poderia sobreviver com os males citados acima, mas a escravidão os levaria ao extermínio completo, ou seja, a afirmação de um grupo sobre o outro, não havendo mais a proteção da igreja e nem do Estado.

A admissão cognitiva na história, através das imagens remete professores e alunos a não ficarem presos a produções de estereótipos, heróis e mitos, mas analisarem além do que a imagem apresenta principalmente o que ela representa para o processo histórico de agentes ausentes que permeiam os livros didáticos.

Mas para compreender a importância do índio como agente histórico é preciso definir que ser índio é um conceito étnico e que neste sentido:

[...] índio é um conceito construído no processo de conquista da América pelos europeus. Desinteressados pela diversidade cultural, imbuídos de forte preconceito para com o *outro*, o indivíduo de outras culturas, espanhóis, portugueses, franceses e anglo-saxões terminaram por denominar da mesma forma povos tão dispares quanto os tupinambás e os astecas. Atualmente, todavia, a palavra índio assumiu um

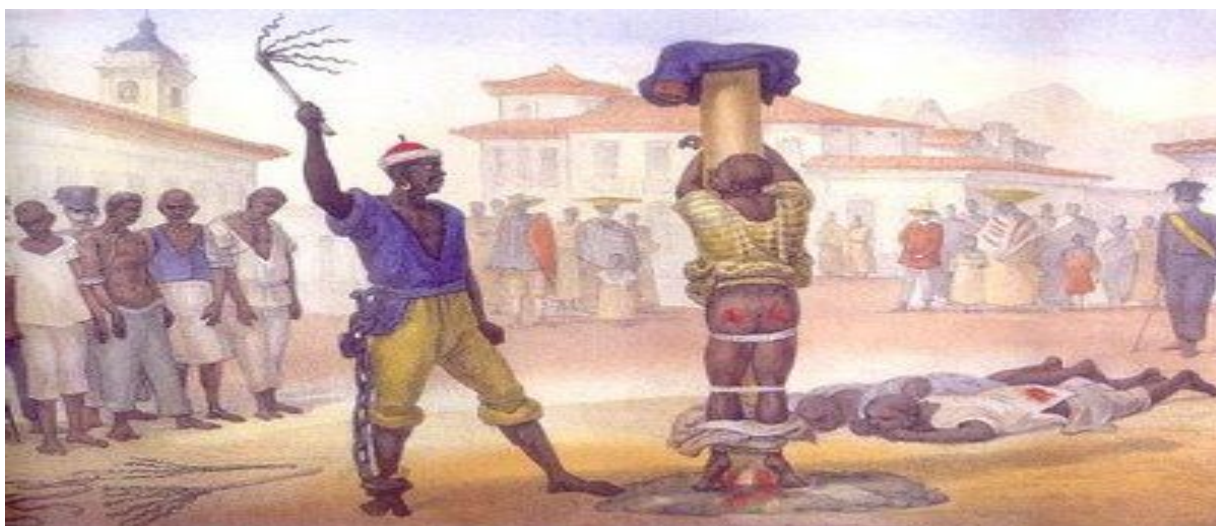
significado mais complexo, pois os próprios povos que antes eram discriminados por esse termo hoje se identificam como tal, construindo sua identidade cultural a partir dele. (SILVA, 2005, p. 222)

É importante enfatizar no ensino que a América nunca possuiu e nem possui homogeneidade cultural, geográfica e étnica sendo que as diferenças culturais do índio contribuíram para a construção da cultura brasileira. Essas diferenças não aparecem no livro didático de 1970, por outro lado o livro didático de 1980 os índios aparecem como agentes históricos na formação do povo brasileiro mesmo que a palavra índio seja de origem eurocêntrica, é utilizada e definida como tal para obter o reconhecimento e poderem reivindicar por seus direitos diante do Estado.

### **3.3. A Africanidade nos retratos de Debret nos livros didáticos.**

Os africanos vieram para o Brasil na condição de escravos, considerado que neste processo as etnias africanas foram duramente reprimidas, com o discurso da superioridade racial do homem branco europeu.

As imagens de Debret escolhidas para a análise são encontradas nos livros didáticos analisados, representando a escravidão e os castigos por eles sofridos no período Colonial, como pode-se perceber abaixo:



**Figura 12: “Execução do castigo de açoite – negros no tronco” (DEBRET, 2º TOMO, Prancha 45)**



A imagem acima será analisada através do livro didático de Elza Nadai e Joana Neves de 1985, quando é abordado o tema sobre a sociedade brasileira na segunda metade do século XIX, direcionado no conteúdo em que discute o abolicionismo ocorrido em 1888. Na imagem de Debret e com o texto de Nadai e Neves, pode-se perceber que a imagem possui ligações com o texto, mas não é mencionada e analisada de forma que possa compreender aspectos sociais no período colonial que a imagem pode ensinar.

A imagem não aparece como mera ilustração, mas a imagem pouco representa com o processo de abolição, as autoras apontam que os negros africanos ao serem transplantados para o Brasil, constituíram novas possibilidades da produção de conhecimento da linguagem, no processo de transformação sócio cultural, se assimilando em territórios de estratégias para a construção cultural da africanização do Brasil.

Quando me refiro ao conceito de negro é preciso compreender que tal conceito:

[...] engloba genericamente todos os afro-descendentes de pele escura, estamos usando um conceito recente, que não existia durante o período escravista do Brasil. Com a abolição, *negro* passou a ser um conceito que classificava pela cor, diferente do período escravista, em que se classificava pela origem ou condição jurídica. (SILVA, 2005, p. 313)

Para a autora quando os afros descendentes se assumem como negros estão construindo uma visão positiva de si mesmo, de sua identidade sendo uma atitude de resistência cultural diferente do sentido pejorativo construído pelo o homem branco etnocêntrico que identificava a pele escura como negativa por ser na concepção da cultura ocidental a cor branca significativa de beleza e pureza. No Brasil, o negro está historicamente associado á escravidão, sendo classificados como tal principalmente após a abolição percebida explicitamente nos livros didáticos.

As obras de Debret sobre os negros no Brasil representam costumes dos africanos durante o período de escravidão, pontuando os diferentes grupos étnicos mantendo vivas suas práticas culturais no espaço territorial brasileiro.



**Figura 13: A obra de Debret no livro didático.**

Na obra “Execução do castigo de açoite” demonstra que o castigo era submetido à banalização para colocar medo aos negros. Nos livros didáticos a escravidão no Brasil está vinculada em falta de mão de obra que o território necessitava, sendo este um método de manter a estrutura do mercado na força de trabalho compulsório. Esses grupos étnicos estão representados como sujeitos históricos que ajudaram na construção cultural brasileiras, mas não são problematizados do que viviam e como eram antes de serem capturados e vir para o Brasil. Chegavam ao país como mercadorias, sem direito nem voz, sendo que na maioria das vezes eram vendidos logo ao desembarcarem dos navios, comprados pelos senhores de engenho, separados de seus filhos, mães e irmãos.

As práticas de castigos e escravidão no Brasil foram garantidas por uma ideologia em que sujeitava o escravo à sua condição de escravo, imposta pelo o Estado. A banalização dos castigos e os mecanismos utilizados pelos senhores de engenho e pelo Estado para controlar as práticas culturais dos africanos foram um dos motivos que fizeram os mesmos a fugirem das senzalas e lutarem por sua liberdade.

A imagem de Debret apresentada no livro didático é identificada somente o pintor, abordada no tema relacionado ao abolicionismo que discute algumas formas de castigos aos escravos, não problematizando a imagem, que nos revela que tal pratica era exercida

frequentemente e deveria ser presenciada por membros da sociedade e para outros escravos sendo uma forma de punição aos que os enfrentassem ou não se submetiam á escravidão.

Na imagem pode-se perceber um escravo castigando outro, Debret em seus textos explicativos coloca que o escravo com o chicote foi repreendido pelo feitor e teve que castigar o outro escravo, sendo que para Debret os feitores portugueses eram os mais rancorosos e cruéis, insaciáveis aos castigos. (DEBRET, TOMO I, p. 194).



**Figura 14: “Mulata a caminho do campo para passar as festas de Natal” (DEBRET, 3º TOMO, Prancha 7)**

A imagem de Debret acima é representada no livro didático de Ládmo Valuce 1979 sendo identificado somente o artista. No livro didático a imagem aparece como mera ilustração, com uma legenda identificando a mulata sendo a acompanhante da sinhazinha para a escola. A imagem e o texto tornam-se confusos sem perspectivas de problematização da iconografia. O que Debret pretende demonstrar em sua obra é a mulata a caminho de uma festa de natal, sendo que nestes eventos ocorrem concursos de composições escolares, em que aponta:

As mulheres negras ao acompanharem suas sinazinhas as estas comemorações vestiam-se com suas melhores roupas. As composições escolares, eram realizadas para a Festa de Santo Aleixo, com comidas e bebidas fartas, na classe das meninas o julgamento eram feiras em recintos fechados, sendo a vencedora, por regra, as meninas mais ricas, no qual ganhavam o título do “Imperador” ostentado o ano todo por ser um importante título dentro da sociedade. (DEBRET, 3º TOMO, Prancha 7).

Podemos perceber que no livro didático de Valuce a imagem está retratando o negro somente como escravo, não demonstrando como sujeito histórico que também participavam

de comemorações, festas e associações, embora reprimidos e forçados a deixar seus costumes, os escravos resistiram mantendo suas culturas, no qual contribuíram elementos culturais de sua origem como informa Debret em seus escritos. A imagem acima aparece como mera ilustração, no qual não contribuem para uma leitura mais aprofundada ao leitor, por não ter conexões com o texto, pois é apresentada quando o autor aborda a abdicação de D. Pedro, em que não remete a nenhum momento qualquer questão relacionada aos negros no Brasil.



**Figura 15: A obra de Debret no livro didático.**

Nos livros didáticos de história analisados, pode-se perceber que ao ser abordado o tema sobre a escravidão, a forte presença de imagens que aparecem informam e reforçam as condições de vida dos cativos. Debret enfatiza o papel do negro na sociedade escravista, representando-os não como meros elementos de exotismo no continente americano, mas caracteriza aspectos em que o negro é fundamental na construção da formação do povo brasileiro, em uma perspectiva física positiva buscando formas do corpo humano perfeito. Já as mulheres, Debret os desenham com vestimentas e enfeites que contribuem as condições contrárias do que ele descreve no texto explicativo, podendo perceber que o pintor estabelece concepções de beleza à mulher africana, mesmo que as mesmas não estivessem nos padrões ocidentais de beleza.

A redemocratização escolar, principalmente na década de 1980, fez com que o livro didático começa a ganhar novas características, subjetivos a “Nova História Cultural”, mas os conteúdos analisados sobre a escravidão manteve a tradicional narrativa sendo poucos problematizados. Neste período o negro é enfatizado em seu papel de escravo, caracterizado

muitas vezes como objeto ou mercadoria. Não pode-se deixar de ressaltar que houve a inserção no contexto sócio econômico caracterizando suas diversidades cultural importantes para a história do Brasil. Sendo que as representações iconográficas e textuais omitem resistências dos africanos de dominação que os senhores os submetiam. O processo de abolição é caracterizado por uma conquista realizada por membros da elite, incluindo os senhores, não sendo problematizadas as lutas dos escravos por uma vida melhor.

Através da complexidade sobre o contexto histórico de como ocorreu a escravidão, pode-se compreender como o mito de vencedores e vencidos permaneceram nos livros didáticos e na historiografia brasileira, pois os colonizadores em busca de riquezas, colocaram suas ideologias raciais e preconceituosas afirmando-se diante de outros grupos étnicos como fundadores do território brasileiro, tanto que os livros didáticos principalmente na década de 1970 contam a história do Brasil a partir do “descobrimento” sem problematizar como o país era antes dos europeus chegarem.

Ao posicionar na história o negro africano como mercadoria, reafirma a posição do branco europeu como fundador principal da construção da história política econômica do Brasil, permanecendo por muito tempo o mito de heróis em que os europeus foram responsáveis pela a modernização e o progresso do país.

Através das análises como o negro e o índio estão sendo representados nos livros didáticos seja através do texto ou das imagens de Debret nas décadas de 1970 e 1980, é importante enfatizar que o Brasil atual é um dos países da América Latina que mais se preocupam em inserir no ensino a diversidade multicultural no ensino (Programa de Cultura da Organização dos Estados Americanos). As mudanças no ensino iniciou com o processo de redemocratização no final dos anos de 1970. Mas uma das iniciativas da justiça federal merece destaque, o Ministério da Educação reformulou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que até então era responsável somente pela a distribuição dos materiais pedagógicos. Em 1996 o programa ficou responsável de reavaliar os conteúdos dos livros didáticos, no qual tinham o objetivo de determinar a existência de discriminações de raça, religião ou sexo, seja por meio do texto, da imagem ou de símbolos. A partir desse programa e outros constituídos posteriormente na estrutura dos livros didáticos houve um maior reconhecimento sobre a importância dos grupos étnicos na construção da cultura e da sociedade nacional brasileira. Por meio do sistema educacional os responsáveis pela organização dos livros didáticos reformularam a valorização da história indígena e dos negros

a caminho da democracia racial. Porém a democracia racial ainda não foi um mito desconstruído, não bastam às modificações somente nos livros didáticos, os sistemas educacionais precisam compreender e respeitar a sociedade plural brasileira, deixando de olhar e ensinar a História somente através do etnocentrismo europeu.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Na pesquisa com a elaboração da análise da construção do contexto histórico das épocas sociais e governamentais no Brasil, pode-se ter a maior compreensão da estrutura do livro didático. As relações entre o texto e as imagens de Debret nos livros didáticos analisados da década de 1970, pode-se perceber as representações de estereótipos existentes nas ideologias das instituições educacionais e governamentais.

No processo de redemocratização ocorrida no final de 1979 e início de 1980 a escravidão indígena e africana remete a vários recortes de abordagens destacando-os como sujeitos da história, suas diversidades e experiências caminham para a pluralidade e complexidade de uma sociedade mais democrática e cidadã dos grupos étnicos brasileiros. Em relação às imagens com o texto, na estrutura do livro didático não houve uma maior compreensão, colocados como menos artefatos para constituir o texto inserido.

Com a necessidade de novas possibilidades de interpretações, questionamentos, perspectivas de conceitos científicos fazem com que a iconografia tenha seu papel na História como documento de pesquisa, no qual está ganhando novos espaços de criatividade para o ensino, exigindo ao historiador professor habilidades de interpretações. Que seus limites sejam superados a antropologia, semiologia, aprendendo a relativizar e decifrar os vestígios, sem perder a visão do seu todo, por este motivo o texto e a imagem devem contribuir para o enriquecimento das iconografias analisadas e trabalhadas na sala de aula.

Através da análise de imagens e textos nos livros didáticos de história pode-se perceber que a presença da imagem pode ou não ter sua importância para que o ensino aprendizagem seja mais satisfatório. Ao colocar a imagem como um meio de linguagem de importância no ensino, é preciso enfatizar que o texto é extremamente importante para a compreensão do contexto histórico nela inserido. Na sociedade em que nos encontramos não somente a imagem, mas a música, filmes, teatro entre outras manifestações culturais pode ser inseridos no ensino para formular novas metodologias e podendo assim enriquecer os conteúdos dentro da sala de aula, encontrando sua importância através da problematização que se faz em torno delas, pois nas imagens pode ser encontrado muitas informações não visíveis em um primeiro olhar, mas que precisam ser analisadas e interpretadas.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT. **O saber histórico na sala de aula**. Sétima edição. São Paulo: Contexto, 2002. Cap 28-41.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. Sétima edição. São Paulo: Contexto, 2002. 175 p.
- BORTOLI, Lurdes. Educação moral e Cívica. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978, 132 p.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: história e imagem**. (trad.) Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: EDUSC, 2004. 270 p.
- DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. 1. Ed. V.II. São Paulo: Círculo do livro, 1981. 599 p.
- DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil: 1768 - 1848**. 6°.ed. Tradução e notas de Sergio Milliet, notícia biográfica de Rubens Borba de Moraes. São Paulo: Martins; 1975. 294 p. Tomo I e II.
- FILHO, Clóvis Pacheco; MICHALANY, Douglas; NETO, José de Nicola; RAMOS, Ciro de Moura. **Curso de Estudos Sociais**. São Paulo: Editora Michalany S/A, 1977, 139 p.
- Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret. Maria Almeida. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 25, nº 41, p. 85 – 106, jan\jun. 2009.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. (trad.) São Paulo: Companhia de Letras, 2001.
- MARCELINO, Mariane Amboni. **A Ditadura militar: e os livros didáticos**. 2009. 42 f. Monografia (Especialização em História: História, Ensino e Linguagens) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.
- NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História do Brasil: Brasil independente**. São Paulo: Saraiva, 1985.



PAIVA, Eduardo França. **História e Imagem**. Segunda edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 119 p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMOS, Luciano. **História do Brasil**. V. 1-2. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1977. 173 p.

SILVA, Kalina Vanderlei; Maciel Henrique Silva. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contetxto, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das letras, 2002. 287 p.

SHIMIDIT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **História: estudo e ensino**. São Paulo: Scipione, 2004.

SOUZA, Osvaldo R de. **Historia do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Atica, 1987. 128 p.

VALUCE, Ládmo. **História do Brasil: Império e República**. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1979.